www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

LIRE, PRENDRE PARTI et ARGUMENTER en 3è : le PROCES D'UN LIVRE

Annie DELATTE, collège Jean Jaurès de Saint-Ouen (93)

1. Insertion dans le travail de l'année

L'idée de cette activité largement fondée sur l'oral ne m'appartient pas : elle est la mise en œuvre de l'animation présentée par Christian Poslaniec dans son livre *Donner le goût de lire* (1) sous le titre « Objection votre honneur », elle-même proposée par l'association « Marelle » de Caen. « Elle consiste tout simplement à ériger le groupe d'enfants en tribunal, et à juger un auteur, un genre littéraire ou un livre. » (2)
Le professeur de 3è voit tout de suite le lien entre ce dispositif et la pratique de l'argumentation : les élèves, par le biais du jeu, vont être amenés non seulement à rendre compte de leur lecture aux autres élèves, mais aussi à prendre parti, à défendre devant eux leur jugement et leur lecture – compétence qui, d'après l'enquête internationale PISA, menée par l'OCDE en mai 2000 auprès des élèves de 15 ans, fait gravement défaut à nos élèves français (3).
Ce dispositif du « procès » présente le double avantage d'obliger les élèves à dépasser leurs premières impressions de lecteur, à rechercher des passages à l'appui de leur thèse, et, pour ce faire à affiner leur première lecture par des relectures, et à s'écouter mutuellement, comportement qui reste problématique dans notre système scolaire où seule la parole magistrale valide le bon et le mauvais, le vrai et le faux. En outre le jeu offre à l'élève une occasion de s'exprimer sans trop de risque, le rôle choisi et joué par chacun permettant une mise à distance protectrice, encore renforcée par l'organisation du travail en groupes.
Pour le professeur, le dispositif demande une organisation rigoureuse, mais ne fait pas appel à des interventions extérieures et n'entraîne aucune dépense particulière, bref il est réalisable dans le cadre habituel de la classe.
Rappelons enfin que les *Documents d'accompagnement des programmes de français pour la classe de 3è* proposent dans leur partie sur l'oral l'activité de « procès » parmi leurs « suggestions de simulation globale » : « Le procès (d'Antigone, de Thérèse Desqueyroux, de Folcoche, etc.) ». Il s'agit là de juger des personnages et non des œuvres, mais la démarche d'argumentation par les moyens du réquisitoire et du plaidoyer reste la même.

Ma classe de 3è 1, comptant 26 élèves, est une bonne 3è dans un collège ZEP PEP 4 de la petite couronne. Une excellente tête de huit élèves très motivés pour poursuivre des études longues au lycée et preneurs de toutes les sorties culturelles et options possibles (latin ***et*** grec) entraîne positivement le reste de la classe, qui possède d'assez bonnes bases. Un élève absentéiste était effectivement absent, et un autre, en difficulté, dont j'exposerai le cas plus tard, n'avait lu aucun livre, ce qui ramène l'effectif des élèves concernés à 25.

1. Editions du Sorbier, Paris 1990 : cet ouvrage, présentant différentes animations pour donner aux élèves de la Maternelle au lycée des occasions de partager et faire partager leurs lectures, est une mine d'idées.
2. *Op. cit.* p. 111.
3. Voir l'article d'Isabelle Robin, chargée de mission à la DPD, *Evaluations, une mise en perspectice nécessaire,* consultable sur le site du CARMaL.

2. Activités

Prérequis

www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

Du 23 au 30 mars, la classe a participé à la semaine de la Presse à l'école. Les élèves ont eu pour tâche, par petits groupes, de choisir et de suivre un événement de l'actualité dans au moins deux journaux différents : ils devaient pour cela examiner la place plus ou moins grande qui lui était consacrée, les emplacements, les titres, le nombre d'articles, d'illustrations… mais aussi repérer dans les textes et éventuellement dans les images les aspects purement informatifs et objectifs et les prises de position critiques révélant l'opinion plus ou moins sous-jacente des journalistes.
Ce travail de repérage était une première approche systématique de l'argumentation, qui jusqu'alors avait été abordée de manière plus dispersée, à l'occasion de lectures et d'exercices d'écriture tels que des questions sur le « modèle » du Brevet des collèges, qui demandent une justification.

Lancement du dispositif
Le 31 mars, j'annonce une séquence sur l'argumentation, organisée autour de trois « leçons » : 1. Définitions (4)
2. Les enchaînements logiques
3. Les modalités grammaticales (5)

En fin de semaine, selon notre habitude, le vendredi 2 avril, je donne aux élèves le travail qui sera à faire à la maison pour la semaine suivante, du 5 au 9 avril : apprentissage des définitions, exercices de repérage dans des textes… et je leur annonce qu'ils devront, pendant les toutes proches vacances de printemps, lire, au choix, *Inconnu à cette adresse* de Kressmann Taylor ou un autre livre sur le même thème de la persécution des Juifs par le régime nazi, en vue de débattre sur ces livres. Je n'évoquerai ici que le travail sur *Inconnu à cette adresse*, les tâches des élèves étant exactement les mêmes pour les deux œuvres et leur comportement s'étant également révélé le même, ce qui évitera les redites.
Ce n'est pas la première fois que je demande à cette classe de lire sur son temps de vacances. Les élèves ont jusqu'au 27 avril pour lire le livre, soit vingt-cinq jours. Pour guider leur choix, je procède en début de cours à une rapide présentation orale des deux livres : tous deux traitent de l'extermination des Juifs par les nazis, question que les élèves ont étudiée dans leur programme d'Histoire ; dans ce cadre, ils ont également lu des extraits des deux oeuvres. Un peu plus tard dans la séance, alors que les élèves sont en recherche individuelle sur des exercices (encore des repérages d'arguments !), je fais circuler dans la classe un exemplaire de chaque livre et une feuille divisée en deux colonnes sur laquelle chacun inscrit son choix de lecture.
Pourquoi ces deux livres ? Mon choix est guidé par le souci de lectures en rapport avec le programme d'Histoire. Il est aussi étroitement et – trivialement – lié au fait que dans ce collège situé en ZEP, un certain nombre d'oeuvres sont disponibles en nombre (« séries ») pour être prêtées aux élèves au même titre que leurs manuels. Cette présence matérielle permet aux élèves de choisir sans considération de prix, mais *Inconnu à cette adresse* étant beaucoup plus bref que l'autre livre, seuls les lecteurs que la longueur ne rebute pas ont opté pour ce dernier, c'est-à-dire une majorité de dix-huit élèves sur les vingt-six.

4. Il s'agit de formaliser ce qui a été découvert d'abord dans la pratique de la « justification » puis dans les textes : *thèse, argument* ; puis *contre-thèse, contre-argument* et, à la demande des élèves, *antithèse*. Plus tard sera ajoutée la notion d'*exemple*, à l'occasion de la présentation de différents types d'arguments.
5. Il s'agit des moyens grammaticaux permettant de nuancer un jugement, les modalités « lexicales » ou mots contenant une connotation affective ou évaluative ayant été abordées en décembre à l'occasion d'une séquence « Parler de soi ».

Après une première lecture du livre, au retour des vacances, le mardi 27 avril, nous nous livrons à un quart d'heure de discussion libre, comme nous avons l'habitude de le faire après chaque lecture personnelle. Les élèves sont invités à poser toute question qui leur permettra

www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

d'éclairer ce qui leur a posé problème ou qu'ils n'ont pas bien compris. Les questions les plus nombreuses portent sur *Inconnu à cette adresse*. La structure énonciative du livre a été saisie, mais les ellipses qu'entraîne le découpage en moments très précis et peu nombreux eu égard à la durée de l'histoire entraînent des « trous » dans la trame narrative et des « blancs » dans la compréhension. Afin de stimuler le dialogue dans la classe, je m'efforce de ne pas répondre moi-même à ces questions pour laisser ce soin aux élèves qui disent avoir compris le livre.
Puis je procède à un petit contrôle écrit : il s'agit de vérifier que la lecture a bien été faite et en entier (c'est une bonne classe, mais quand même…), que sa trame narrative a été saisie (on vient d'échanger des questions d'élucidation, mais quand même…) et d'ouvrir une réflexion – du reste les élèves, habitués à cette manière de procéder, trouvent légitime que leur travail soit contrôlé et évalué.

Ils ont à répondre à quatre questions :

1. Qu'avez-vous compris du livre ? Vous compléterez en 10 lignes maximum l'affirmation *J'ai compris que ce livre raconte l'histoire de*...(La limitation de longueur est destinée à obliger les élèves à aller à l'essentiel.)
2. Quels sujets de débats possibles ce livre offre-t-il ?
3. Souhaitez-vous faire partie des accusateurs ou des défenseurs du livre ? Argumentez.
4. Expliquez, dans *Inconnu à cette adresse*, les modifications des « formules de politesse » dans les deux dernières lettres et la présentation de l'enveloppe retournée fermée.

(Certaines questions ont été en principe élucidées dans le premier quart d'heure du cours, mais tous les élèves sont-ils capables de rendre clairement compte de leur compréhension et de la reformuler clairement ?)

Ce « contrôle » est noté sur 10 : la note n'est pas complète, car il ne s'agit pas d'un travail achevé mais d'une vérification en cours de séquence. Le barème pour chaque question est de :

1 : 3,5 points (soit 1/3 de la note pour la vérification que le livre a été lu du début à la fin) ;
2 : 1 point (première réflexion sur le sujet et le traitement qu'en ont fait les auteurs : il faut généraliser à partir de l'exemple particulier que constitue le livre, ce qui est difficile et n'a pas encore été réellement enseigné, d'où la faiblesse du barème.) ;
3 : 2,5 points (première prise de position par rapport au livre et esquisse de l'organisation de la suite de notre travail. L'argumentation est indispensable : une réponse non justifiée n'a dans ce contexte aucune valeur. Un argument rapporte 0,5 point, mais une réponse bien développée en fonction de la réaction personnelle au livre et de surcroît bien rédigée est valorisée.) ;
4 : 3 points (l'élève qui d'une part s'est posé ces questions et qui d'autre part a été attentif pendant le début du cours peut, avec un effort pour la rédaction, gagner aisément ces 3 points).

<u>Préparation du débat</u>

Après les exercices de repérage d'arguments et la lecture de nombreux textes tirés de la presse, la séquence sur l'argumentation a pris essentiellement la forme d'apports magistraux sur ces notions déjà pratiquées mais nouvelles sur le plan théorique pour des élèves de 3è : les stratégies d'argumentation (*étayer* vs *réfuter, les types d'arguments*…) jusqu'au 7 mai, où une mise en écriture est effectuée (« sujet d'argumentation » : rédiger un dialogue à partir d'un texte traitant de l'amitié).

Pour le 14 mai, les élèves doivent reprendre leur livre et dresser la liste de leurs arguments pour le défendre ou l'attaquer. Ainsi confirmeront-ils ou infirmeront-ils, après leur première réponse écrite du 27 avril, leur future répartition dans les groupes.

www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

Il leur est précisé que ce travail ne sera pas à remettre au professeur mais à présenter aux autres élèves ayant exprimé la même position qu'eux sur le livre.
Ce même jour, j'expose en détail à la classe le principe du « procès » et l'organisation de quatre groupes. Les élèves ayant lu *Inconnu à cette adresse* formeront un premier groupe, lui-même divisé en deux sous-groupes, celui des défenseurs et celui des accusateurs ; ils devront tour à tour défendre ou attaquer *Inconnu à cette adresse* devant le groupe des élèves qui ne le connaissent pas, puisqu'ils ont lu l'autre livre ; ceux-ci tiendront les rôles des juges et des jurés et se prononceront par un vote selon qu'ils auront été convaincus par le sous-groupe des défenseurs ou celui des accusateurs. Puis les élèves ayant lu l'autre livre, eux-mêmes divisés en deux sous-groupes, procéderont à leur tour à l'accusation et à la défense de leur livre, que les élèves ayant choisi *Inconnu à cette adresse* ne connaissent pas et dont ils devront à leur tour juger les présentations accusatrice et défensive qui leur seront faites. Je donne aux élèves le règlement écrit de ce « procès », afin qu'ils gardent à l'esprit le dispositif dans lequel ils devront s'insérer. Ce document comprend également une première proposition de répartition des élèves fondée sur leurs réponses au « contrôle » du 27 avril (Annexe 1) (6).
La suite de cette séance de deux heures est consacrée à la mise en commun au sein des quatre sous-groupes des arguments trouvés par chacun, avec pour consigne de nommer au moins un(e) secrétaire qui notera l'ensemble des arguments collectés.
Le travail est à ce moment malencontreusement suspendu pour la semaine du « Brevet blanc » et des inévitables « urgences » à réviser.

Le « procès » est fixé au 28 mai. Les élèves doivent pour le 26 mai
- classer les arguments du moins au plus important, en s'aidant des listes d'arguments établies par les secrétaires, que j'ai photocopiées et distribuées à chaque membre de chaque groupe ;
- justifier chaque argument par au moins un passage du livre qui sera lu à titre de témoignage.

Le 26, outre l'accord sur le classement et les « exemples », il est précisé aux élèves qu'ils doivent pendant cette heure déterminer qui fait quoi, c'est-à-dire distribuer les rôles : certains joueront l'avocat, qui présentera la thèse, introduira les témoins et conclura ; d'autres joueront les témoins : ils auront préparé (en la peaufinant à la maison au besoin) leur intervention en formulant l'argument qu'ils soutiennent et en lisant à haute voix pour l'étayer au moins un passage du livre. Par exemple, pour mettre en évidence la lâcheté de Martin au moment de la mort de la sœur de Max, dans *Inconnu à cette adresse,* il est indispensable de choisir plusieurs extraits dans la lettre du 8 décembre 1933.

<u>Le jour du « procès »</u>
Le dernier mot devant rester à la défense, il est rappelé aux accusateurs qu'ils doivent parler les premiers. Pour déterminer lequel des deux livres est jugé avant l'autre, on procède à un tirage au sort. Le sort désigne *Inconnu à cette adresse*.
Les élèves de ce groupe organisent l'espace de la classe comme ils l'entendent : les tables sont repoussées sur le côté, à l'exception de deux qui figurent la « barre » où défileront les témoins, et les chaises placées de manière à ce que le groupe des auditeurs, juges et jurés, soit face au groupe qui a la parole. Par ailleurs, les élèves de chaque sous-groupe (accusateurs et défenseurs) se regroupent aussi entre eux.

6. Deux élèves du groupe B, Bintou et Ozlem, passeront en effet du rôle de « défenseurs » à celui d'« accusateurs » après le 14 mai.

Pour que l'écoute des autres élèves, qui est un des objectifs de cette action, soit favorisée, je distribue des « grilles » d'observation (Annexe 2), avec la consigne que toute critique doit être

www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

justifiée : si, par exemple, on estime qu'un élève a fait une erreur sur le livre, on inscrit au verso de la feuille ce qu'il a dit et ce qu'il aurait dû dire, faute de quoi la critique ne peut être recevable, puisqu'elle est sans preuve (nous sommes dans un travail d'argumentation). L'élève avocat de l'accusation d'*Inconnu à cette adresse* prend alors la parole pour présenter le travail de son groupe et appelle, comme prévu, ses camarades-témoins à formuler et prouver leurs arguments par la lecture d'un passage.
Certaines affirmations suscitent de vives et bruyantes réactions des auditeurs, si bien que je dois intervenir pour calmer le jeu, au sens propre, ce qui est en principe le rôle des « juges ». Mais les élèves n'étaient sans doute pas mûrs pour jouer complètement le rôle de régulateurs de parole. Néanmoins, la vivacité de leurs réactions montre que, non seulement ils écoutent ce que disent leurs camarades, mais s'y intéressent assez activement pour prendre parti, protester ou approuver, ce qui n'est pas en soi aller contre l'exercice, bien au contraire. Mon intervention consiste à rappeler aux différents groupes qu'ils auront leur tour de parole, pourront poser des questions complémentaires, mais ne doivent en aucun cas interrompre un élève qui a la parole. Je leur suggère en outre d'imiter ce qu'est en train de faire une excellente élève, qui a eu l'idée de prendre des notes afin de se rappeler, le moment venu, les assertions des adversaires et de pouvoir ainsi les réfuter.
Après cette petite régulation, les prises de parole des élèves se sont succédées selon le protocole imposé, auquel s'est ajouté un « appel à témoin » improvisé par les circonstances : un élève du groupe des accusateurs avait en effet affirmé que Martin avait « dénoncé la sœur de Max aux autorités nazies ». Les défenseurs l'ont donc appelé « à la barre », ce qu'ils n'avaient pas prévu, pour le confondre et discréditer ainsi son groupe comme n'ayant pas lu correctement le livre !
Nous avions le vendredi une séance de deux heures, de 15 à 17 heures, coupée par quinze minutes de récréation. Les débats ont duré jusqu'à 16h 40, et le vote a « acquitté » le livre à l'unanimité, estimant que l'argumentation des défenseurs était plus solide et plus complète que celle des accusateurs. Les élèves ont demandé ensuite - et obtenu - un petit temps pour compléter leurs fiches d'observation avant de me les remettre. Nous avons donc renvoyé le « procès » de l'autre livre à la séance suivante, le mardi 1er juin.

Il était indispensable que je « corrige » les fiches d'observation immédiatement après la séance, afin de ne pas oublier ce que j'avais moi-même observé du comportement des élèves.
C'est à ce moment que j'ai appris, alors que je travaillais dans la salle des professeurs, que plusieurs élèves avaient procédé, par petits groupes de deux ou trois, à une enquête auprès de **tous** les collègues, leur demandant leur opinion sur les livres, afin de conforter leur argumentation par l'« argument d'autorité » que constituaient à leurs yeux les réponses de leurs professeurs !

www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

3. Evaluation

Sans confondre évaluation et notation, je tenais à ce que ce travail soit noté : peut-être avais-je peur au début qu'il ne soit pas pris au sérieux par les élèves… Cet oral « pour apprendre » (les échanges en groupe lors de la préparation) se double d'un oral « à apprendre » (7) qui se prête parfaitement à la notation, puisque la production finale demandée est une performance relevant d'un « genre social de l'oral » (8). Enfin, si l'on veut promouvoir l'oral comme une activité scolaire faisant partie du cours ordinaire de la classe, son évaluation doit se faire de la même manière que celle des autres activités.
A la différence toutefois que, dans ce cas particulier, le principe du jeu est justement que les élèves jugent les performances de leurs camarades : il est donc totalement légitime qu'ils aient leur mot à dire dans cette évaluation. En outre, comme c'est toujours le cas dans les activités orales, et contrairement aux devoirs écrits, le discours produit par les élèves n'a pas pour seul destinataire le professeur, mais les élèves « adversaires », les élèves « juges » et les élèves « jurés », soit en nombre les trois quarts de la classe. Si l'on y ajoute que le contenu énoncé par chacun est le fruit d'un travail collectif, c'est tous les élèves qui sont concernés par chaque intervention. C'est pourquoi la colonne 2 de la fiche « Evaluation » leur était réservée, à égalité avec l'évaluation magistrale. Ils devaient la remplir pendant et juste après la prestation de leurs camarades. Puis j'ai converti les + en un point, les = en 0,5 et les – en 0. Après avoir rempli à mon tour la colonne 3, j'ai procédé à des calculs de moyenne : un = et un – valent 0, 25, un = et un + valent 0, 75, etc. L'ensemble du travail obtenait donc une note sur 40, aisément divisible par 2 pour ramener le tout à 20.
Je dois préciser que, pour des raisons de temps, ces « grilles » n'ont pas été construites avec les élèves, alors que cette démarche, qui guide les élèves dans la préparation et l'exécution de leur propre travail, est éminemment souhaitable. Mais ils n'ont pas été déroutés par cette procédure, étant habitués à mes évaluations critériées : chaque « rédaction », par exemple, est rendue accompagnée d'un « grille-barème » sur laquelle ils sont amenés à réfléchir, repérer leurs points faibles et leurs points forts, à suivre leur évolution de devoir en devoir…

4. Bilan et perspectives

Les points forts

1. Les élèves ont été fortement sollicités par l'activité, malgré la pause du « Brevet blanc ».

Parole spontanée d'une élève excellente à l'écrit mais se faisant peu remarquer par sa participation, une fois l'opération finie :
« Madame, ça a été une bonne expérience ! »

Ils ont préparé sérieusement leurs arguments et sélectionné de même leurs « morceaux choisis » ; ils ont utilisé intelligemment les notions données en cours, sur les stratégies et les types d'arguments entre autres, fait preuve d'une bonne réactivité aux propos des autres, se montrant capables d'improviser une réponse à un argument de l'adversaire auquel ils n'avaient d'abord pas pensé.
Malgré des réactions intempestives et parfois péniblement bruyantes, ils ont respecté la règle du jeu et les tours de parole, se sont répondu, voire contredits, sans s'insulter (c'est une bonne classe, mais on est quand même en « zone de prévention de la violence ») et ont dépassé le parti pris partisan en fondant leur jugement non sur des amitiés ou inimitiés personnelles mais sur des arguments raisonnablement recherchés et formulés. Enfin ils ont pris des initiatives : installation matérielle de la classe pour favoriser les échanges, « sondage d'opinion » auprès de leurs professeurs, prise de notes...

7. Pour cette catégorisation, voir *infra* Bilan et perspectives, 1.6 et la note 9.
8. Pour cette catégorisation, voir l'ouvrage fondamental de Dolz et Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF.

www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

2. Le dispositif a permis à chaque élève de s'exprimer : un élève pouvait avoir plusieurs arguments à défendre ou plusieurs passages à lire, mais la règle du jeu enjoignait que chaque élève, même les timides, prenne au moins une fois la parole, ce qui a été respecté.
J'ai également pu traiter le cas de l'élève en difficulté qui m'a avoué n'avoir rien lu : cet élève démissionnaire, mais néanmoins sympathique et honnête, a pu trouver sa place comme observateur des deux groupes.

3. Enfin, pour ce qui est de l'apprentissage de l'argumentation, le bilan est aussi positif, car l'argumentation a été vécue comme un ***échange vivant***. Les élèves avaient certes préparé leurs arguments et leurs exemples, mais ils ont aussi dû faire face à des critiques et « témoignages » auxquels ils n'avaient pas pensé à l'avance, et qu'ils ne voulaient pas laisser sans réponse. Ils ont su pour cela saisir la possibilité d'intervention et de questionnement complémentaire qui leur était concédée par le jeu de rôle et aussi mobiliser rapidement leur connaissance du livre et leur sens du dialogue, voire de la repartie.

4. Plus subtilement, ils ont remarqué qu'un même exemple, un même fait avait été utilisé par les deux « camps » pour des conclusions opposées. Ainsi la construction discontinue et elliptique d'*Inconnu à cette adresse* a-t-elle été présentée par les accusateurs comme un obstacle à la compréhension, un défaut d'information pour le lecteur, auquel il n'est fourni que des bribes de l'histoire. Or cette même construction, tout aussi discontinue et elliptique, a au contraire été jugée excellente par les défenseurs du livre : absence de descriptions ressenties comme lassantes et centration du récit sur la relation des deux protagonistes ont été saluées comme autant de qualités, les plus fins lecteurs y ayant perçu une économie de moyens en rapport avec la brutalité des faits rapportés (*« Martin, c'est un nazi, il y a rien à dire d'autre, c'est clair comme ça. »*).
En utilisant pour leurs points de vue opposés ce même fait objectif qu'est la construction du livre, ils ont fait l'expérience de regards divergents sur une même réalité, tantôt ressentie comme un défaut et tantôt portée au crédit du livre. Ils ont ainsi touché du doigt ce qu'est l'interprétation. De même pour le sondage auprès des professeurs : chacun des groupes y cherchait une opinion sur le livre qui conforte celle qu'il avait à défendre.

5. Dans les deux groupes, les élèves ont envisagé leur livre sur le double plan du « contenu » et du « style ». Ils ne se sont pas contentés de prendre position sur l'histoire racontée. Le choix de livres ayant pour thème les abominations commises par l'antisémitisme nazi les y a fortement aidés. En effet, ils ne pouvaient remettre en cause le « contenu », les histoires racontées : aucun élève dans cette classe n'envisageait de nier les persécutions nazies – auquel cas ce travail aurait été impossible. Ne pouvant prendre position contre les événements racontés, ils ont donc dû s'intéresser, au-delà de ce contenu incontestable, à la manière dont les événements étaient racontés, mis en scène par l'auteur. Pour cela ils ont dû analyser les effets recherchés et produits ou non, c'est-à-dire interroger leur propre réception, à la fois prendre en compte leurs premières impressions et les dépasser pour varier leur argumentation, dépasser les jugements sommaires tels que *« c'est difficile, c'est ennuyeux »*. Or ce recul indispensable, cette prise de distance avec ses réactions spontanées et l'activité réflexive qu'elle implique sont les bases de la ***lecture littéraire***.

6. Pour conclure cette note plutôt enthousiaste, rappelons que cette opération n'est pas plus difficile à organiser et à évaluer qu'un autre travail de groupe. Elle a l'énorme avantage d'être une pratique d'oral totalement intégrée au programme, aux exercices d'apprentissage et aux objectifs comportementaux et civiques d'écoute de l'autre. Elle n'est pas une tâche en plus, qui vient s'ajouter à celles sous le nombre excessif duquel nous ployons déjà. Enfin elle

www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

permet de pratiquer « l'oral pour apprendre », par le travail en groupe et la mise en pratique de l'argumentation, et « l'oral à apprendre » (9), par la mise en scène du « procès » qui demande une prestation personnelle.
L'organisation de « tribunaux » est certainement transférable à d'autres disciplines et à d'autres domaines : sans aller jusqu'à refaire les procès de Louis XVI ou de Galilée, et encore moins celui de *Madame Bovary* dans ce qu'il véhicule d'inadmissible censure, on peut imaginer des dispositifs qui permettent une analyse critique de notions, de personnages historiques, etc.

Les points faibles

1. Le calendrier n'a pas été assez resserré : s'il est nécessaire qu'un délai suffisant s'écoule entre l'annonce de l'opération et son déroulement, afin que les élèves aient le temps de lire les livres et de préparer leur argumentation, l'étirement du 31 mars au 2 juin a été trop long, surtout l'échéance du « Brevet blanc » a constitué une interruption préjudiciable, résumée ainsi par un élève : « *Madame, j'ai lu le livre il y a trop longtemps, je me rappelle plus très bien.* »
2. Concernant également la question du temps, souvent avancée par les professeurs comme un obstacle aux activités orales, considérées comme dévoreuses de nos maigres heures, il est indispensable de limiter chaque plaidoirie à vingt-cinq minutes, par exemple. Une consigne allant dans ce sens m'apparaît non seulement comme utile sur le plan pratique, mais aussi justifiée par des objectifs d'équité (tout le monde à la même enseigne) et d'apprentissage de maîtrise de la parole par les élèves (aux épreuves d'examens comme aux entretiens d'embauche, le temps de passation est limité et prévu à l'avance : « tenir son temps » est apprécié comme une compétence rhétorique parmi les autres).

Mais ces deux problèmes, purement matériels, peuvent aisément trouver leurs solutions.

3. Sur le fond, le choix des livres peut également être critiqué : n'est-il pas choquant qu'un professeur de Lettres incite ses élèves à « attaquer » un livre de la trempe de *Inconnu à cette adresse* ? Ne faudrait-il pas limiter ce type de « procès » à des ouvrages de moindre qualité, ce qui apprendrait aux élèves à faire la part du bon et du moins bon ?
Cette critique légitime pose la question toujours renouvelée du choix des lectures pour les élèves : quelle part attribuer à la « littérature de jeunesse », aux choix et aux goûts personnels des élèves qui ne sont pas toujours partagés par les lettrés que sont les professeurs, quelle part attribuer aux lectures patrimoniales, inscrites ou non dans les IO ? Dans la mesure où le choix des élèves était ici limité à deux propositions professorales, on doit considérer que les deux œuvres ont été recommandées parce qu'elles possèdent un certain nombre de qualités. Est-il du ressort d'un professeur de prescrire des oeuvres médiocres ?
Une œuvre est choisie par un enseignant en fonction des apprentissages qu'elle permettra, et ceux-ci ne consistent pas en un exercice d'admiration forcée. Comprendre les mécanismes et la portée d'une œuvre ne suffit pas toujours à la faire *aimer*. Nous-mêmes, lecteurs experts, avons nos préférences comme nos zones de résistance. Pourquoi refuser à nos élèves, au seul motif qu'ils ne sont pas experts comme nous, le droit de ne pas apprécier tel ou tel ouvrage ? Du reste ils ne s'en privent pas : il n'est que d'écouter les soupirs de beaucoup devant leur « liste de Bac » ou même simplement devant l'annonce d'une lecture à venir ! Les experts ont-ils seuls le droit d'opinion ? Si tel était le cas, il faudrait s'inquiéter que tant de gens sortent mécontents d'une salle de cinéma ou ravis d'une salle de concert…

9. Pour cette distinction, voir l'article d'Annie Portelette, « Autour du concept et de la pratique de l'oral », publié dans la brochure académique 2002-2003 *Pratiques orales dans les disciplines et les projets pluridisciplinaires*, également consultable sur le site du CARMaL. Voir également le livre de Sylvie Plane et Claudine Garcia-Debanc, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier , 2004, p. 33.

www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

Notre travail d'enseignant consiste d'une part à faire connaître des œuvres aux élèves, d'autre part à leur fournir les clés et les outils transférables pour d'autres découvertes. Entrer dans une œuvre par ses points faibles ou ses difficultés est en fait une démarche assez pratiquée si l'on considère le temps que passent les professeurs à expliciter des *incipit*, à faire émerger des *premières impressions* ou des *représentations* – le travail ne s'arrêtant évidemment pas là ! Ce qui était le cas puisque les élèves avaient à dépasser leurs réactions purement subjectives par l'obligation d'une argumentation organisée.

4. Une question reste pendante : que faire de la sentence finale énoncée par les élèves « juges » et « jurés » ? Condamner ou acquitter le livre, ce qui est en principe le but de tout procès, n'a pas eu dans les faits d'incidence directe sur la note obtenue par les élèves, même si les tableaux d'évaluation « Travail du groupe de l'élève observé » et « Performance orale de l'élève observé » s'en ressentent forcément. Dans la réalité, une « affaire » jugée par un tribunal est gagnée ou perdue avec des conséquences financières ou pénales, sauf à être renvoyée en appel. Faut-il pousser aussi loin le jeu ?
On peut simplement décider que le groupe dont le plaidoyer a été condamné parce que jugé peu convaincant perd un point sur sa note et que celui dont le plaidoyer a été approuvé parce que convaincant en gagne un. On peut aussi prolonger l'opération par un affichage au CDI : présentation du livre sur une tablette avec une indication telle que : *les 3è 1 ont lu ce livre, quatre ne l'ont pas aimé, et vingt-et-un l'ont apprécié.*
Pour ce qui est de la stricte mise en scène du jeu de rôle, la règle a été de toute façon enfreinte, puisque c'est moi, et non les « juges » qui ai procédé aux interventions de régulation : il n'était pas question, comme cela a été suggéré par un élève sans doute familier des séries télévisées américaines, d'user de la formule : *« Silence, ou je fais évacuer la salle ! »* et de laisser un élève, fût-il désigné comme juge par ses camarades, exclure un indésirable ! Le jeu doit être un cadre, et non pas une parodie de la réalité, il doit être une aide et non une source de blocages et de complications.

5. Enfin la facilité même de mise en œuvre du dispositif en trace peut-être les limites. En effet, une fois l'opération « bouclée », comment relancer une autre activité orale également intégrée au programme et s'appuyant sur les acquis de celle-ci, surtout lorsqu'elle s'est effectuée aussi tardivement dans l'année ? Sans doute faudrait-il faire appel dorénavant au capital d'écoute créé pour modifier certaines pratiques de classe : par exemple, adopter le principe que le professeur ne répète pas une explication, mais la fait prendre en charge par un élève - pariant qu'il y en a toujours au moins un qui a entendu et compris ! Mais on peut adopter cette règle de fonctionnement de la classe sans être nécessairement passé par ce jeu de rôle… Pourquoi les élèves ne s'écoutent-ils pas ? On peut émettre l'hypothèse que, dans le dispositif traditionnel, leur parole n'a au fond aucune importance pour le fonctionnement de la classe, puisque le professeur reprend ce qu'il estime devoir être repris, et qui, seul, est donc important. Notre expérience a prouvé que les élèves s'écoutent lorsqu'ils ont un rôle à jouer, c'est-à-dire lorsque leur parole singulière est attendue parce que l'auditeur sait qu'elle apportera une information ou une idée que personne d'autre dans le groupe ne détient. Ce qui revient à dire qu'il faudrait généraliser en classe le ***besoin*** de l'expression de l'autre. Mais nous-mêmes, adultes lettrés, dans la vie ordinaire, éprouvons-nous toujours ce besoin ? Une fois les élèves rendus capables de maîtriser leur propre parole, ce qui du reste ne se fait pas en une seule performance, on peut envisager qu'ils deviennent plus tard capables de réguler celle des autres. J'ai signalé que j'ai dû intervenir au début du jeu pour faire baisser le niveau sonore des réactions, j'ai dû le faire également pour limiter le temps d'intervention du groupe des accusateurs du deuxième livre, qui tentait de compenser sa faiblesse numérique en « occupant » la parole.

L'objectif suivant pourrait être que les élèves sachent distribuer la parole des autres élèves, rappeler les contraintes de temps…, apprennent en un mot à devenir des « présidents de séance ». Un autre prolongement - écrit ? - pourrait consister à faire jouer aux élèves le rôle de « chroniqueurs judiciaires », afin qu'ils apprennent à rendre compte brièvement de débats assez longs et à exprimer leur avis sur leurs différentes étapes, activité qui travaillerait « l'esprit de synthèse ».

www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

ANNNEXE 1

PRESENTATION DU DISPOSITIF (document remis aux élèves le 14 mai 2004)

3è1 : Le procès d'un livre pour le **28 mai**

1. L'accusé est le livre, mais aussi l'auteur et ses éventuels complices : l'éditeur qui le diffuse, les critiques qui en disent du bien, le CDI qui l'a acheté, le professeur qui l'a fait lire, etc.

2. Le déroulement du procès :

Il faut l'organiser en distribuant les rôles à l'avance.
Pour chaque livre, il y a deux groupes, l'un pour l'accusation et l'autre pour la défense. Chacun de ces sous-groupes a un ou deux avocats, qui distribuent la parole en appelant leurs témoins.
Les témoins citent les preuves et les exemples préparés en commun. Les exemples sont des passages du livre lus par les témoins.
Les avocats, après avoir fait parler les témoins, font une conclusion.
UNE REGLE ABSOLUE : chaque élève doit avoir la parole au moins une fois dans chaque groupe, faute de quoi il sera pénalisé comme n'ayant fourni aucun travail et son groupe comme s'étant mal organisé.

Quand un groupe-livre présente son argumentation, l'autre groupe, qui a lu l'autre livre, joue le rôle des juges et jurés.
Le juge président du tribunal lit à haute voix les chefs d'accusation, qui doivent être clairement formulés **par écrit** et communiqués aux juges et aux jurés avant le procès par les accusateurs. Ces chefs d'accusation sont au nombre de un ou deux au maximum, et peuvent porter sur **tous** les aspects du livre, par exemple :
Ce livre est ennuyeux ou *Ce livre est difficile* ou *Ce livre est trop triste.*
Les juges donnent la parole à l'accusation d'abord, puis à la défense. Les juges et les jurés ont le droit de poser des questions : les juges attribuent la parole et font taire ceux qui ne parlent pas à leur tour ou parlent trop longtemps.
Enfin, les juges et jurés délibèrent et votent pour savoir si le livre présenté est condamné ou acquitté.
Le juge président du tribunal prononce à haute voix le jugement.

A la date du 14 mai, les groupes sont ainsi composés :

	Groupe A : *Inconnu à cette adresse*	Groupe B
Défenseurs	Rachid, Mélanie, Bessam, Quentin, Gwenaëlle, Ryad, Shahid, Harouna, Latifa, Alison, Liliane, Jonathan, Najwa	*Bintou**, Stacy, Francia, *Ozlem**, Allaine, Atman
Accusateurs	Abdoulaye, Goundo, Elodie, Zahra	Régis

** Bintou et Ozlem sont les deux élèves qui ont changé de groupe le 14 mai en grande partie pour ne pas laisser Régis seul.*

3. L'argumentation

Elle est destinée à prouver la justesse ou l'absurdité de l'accusation. Elle doit donc apporter des preuves concrètes (des exemples), qui sont des passages du livre **repérés à l'avance**. Sans eux, le procès ne peut avoir lieu FAUTE DE PREUVES : le livre obtient alors un non-lieu et les élèves une mauvaise note pour n'avoir pas préparé leur travail.
Pour préparer vos arguments et vos exemples, vous disposerez de deux séances en classe, les 14 et 25 mai. Vos arguments sont ceux que vous avez déjà formulés par écrit le 27 avril et les nouveaux que vous trouverez en réfléchissant en groupe. Chaque argument est étayé par une preuve concrète, un exemple qui est un passage du livre.

ANNEXE 2

(document remis aux élèves le 28 mai 2004)

EVALUATION du travail pour le PROCES d'un LIVRE 28/05/04

NOM de l'élève OBSERVATEUR : _____

NOM de l'élève OBSERVE(E) : _____

Mode d'emploi de cette feuille :

Les observations demandées ici doivent être justifiées lorsqu'il s'agit de critiques négatives. Par exemple, si vous jugez que le groupe a fait une erreur sur le livre, vous inscrivez cette erreur au DOS de la feuille :
Par exemple : ***L'élève X… a confondu les personnages de Max et Martin en disant que Martin est juif.***

Rappel de la note obtenue le 27 avril par l'élève observé(e) **/10**

Travail du groupe de l'élève observé(e) **/10**

	Evaluation par l' élève observateur	*Evaluation par la professeure*
1. Erreurs sur le livre	+ = -	+ = -
2. Oublis		
3. Redites et répétitions		
4. Présentation d'une thèse claire		
5. Présentation d'arguments et non d'affirmations sans exemples		
6. Progression : les arguments sont classés		
7. Choix des exemples		
8. Conclusion de l'avocat/des avocats		
9. Organisation du groupe : rôles bien définis		
10. Organisation : respect des rôles et des tours de paroles		

Performance orale de l'élève observé(e) **/10**

	Evaluation par l' élève observateur	*Evaluation par la professeure*
1. Voix : l'élève observé(e) se fait-il/elle bien entendre ? parle-t-il/elle assez fort ?		
2. Voix : l'élève observé(e) a-t-il/elle une intonation agréable ou agressive ?		
3. Voix : l'élève observé(e) parle-t-il/elle et lit-il/elle trop vite ? trop lentement ?		
4. Voix : l'élève observé(e) a-t-il/elle un ton monotone ?		
5. Voix : l'élève observé(e) a-t-il/elle une bonne articulation ?		
6. Posture : l'élève observé(e) se tient-il correctement ? est-il/elle raide, crispé(e) ?		
7. Posture : l'élève observé(e) regarde-t-il/elle ses auditeurs ou ses notes, son livre ?		
8. Posture : l'élève observé(e) a-t-il/elle un visage détendu ou fermé?		
9. Comportement : l'élève observé(e) respecte-t-il/elle les tours de parole ou coupe-t-il/elle la parole aux autres élèves ?		
10. Comportement : l'élève observé(e) est-il/elle prêt à prendre la parole quand on la lui donne ou fait-il/elle attendre ?		

Ecoute de l'élève observé(e) **/10**

	Evaluation par l' élève observateur	*Evaluation par la professeure*
1. L'élève observé(e) se retourne / regarde les élèves qui parlent.		
2. L'élève se déplace / reste à sa place.		
3. L'élève bavarde / reste silencieux.		
4. L'élève fait du bruit / reste tranquille.		
5. L'élève jette, fait passer des objets / reste concentré.		
6. L'élève coupe la parole / lève la main et attend son tour.		
7. L'élève parle mal / courtoisement aux autres élèves.		
8. L'élève ne répond pas / répond aux questions qu'on lui pose.		
9. L'élève pose une question déjà posée. / une bonne question.		
10. L'élève observé(e) a correctement rempli cette fiche.		

www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

www.langages.crdp.ac-creteil.fr - Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages - www.langages.crdp.ac-creteil.fr

ANNEXE 3

QUELQUES ARGUMENTS ECHANGES

Le débat n'ayant pas été enregistré, je ne peux rendre compte de tout ce qui a été dit. Toutefois, rappelons que, dans les deux groupes, les élèves ont envisagé leur livre sur le double plan du « contenu » et du « style », bref ont été contraints à une forme de ***lecture « littéraire »***.

Il est indéniable que le dispositif de mise en opposition les y a aidés. En effet le groupe des défenseurs de *Inconnu à cette adresse* était essentiellement consensuel : le livre est bien, il n'est pas trop long, il est intéressant, il permet de faire le lien avec le programme d'Histoire, l'énonciation épistolaire rend les personnages vivants… Bref les élèves ne voyaient pas ce qui avait pu déplaire à leurs camarades chargés de l'accusation. Or l'argumentation ne consiste pas seulement en un discours fermé sur lui-même, il lui faut ***anticiper*** les arguments de l'adversaire pour y répondre et les réfuter. Se souvenant qu'en tant que défenseurs ils auraient à parler après leurs camarades, et donc à leur répondre, quelques élèves ont manifesté quelques inquiétudes lors de la dernière séance de préparation. Je leur ai alors présenté une partie des arguments que leurs camarades avaient avancés lors du contrôle écrit :

- le livre n'est pas très compréhensible, car trop elliptique. Certains élèves en effet n'avaient pas compris que la non-distribution de la dernière lettre de Max, du 3 mars 1934, signifiait que Martin avait été arrêté. Ce qui les a obligés à s'interroger sur la facilité apparente du livre et le fait que sa brièveté pouvait être une gêne pour la compréhension, alors même qu'ils l'avaient préféré à l'autre livre proposé parce qu'il était plus court !
- l'aspect historique est déjà connu : *« Je n'ai rien appris de nouveau»*, selon la formulation d'un élève accusateur du livre. Cette remarque n'a pas été entièrement démentie par les défenseurs, bien nourris de leur programme d'Histoire, mais ses deux plus fines représentantes ont reconnu qu'il était de toute façon « *difficile d'imaginer comment était la vie en ce temps-là ».* Tous sont alors tombés d'accord pour reconnaître le prix à accorder à une œuvre, même de fiction, contemporaine des faits.
- la volonté de Max de compromettre Martin vis-à-vis des autorités nazies est aux yeux de certains apparue comme une vengeance injuste, disproportionnée, voire inutilement méchante ; elle heurtait sans doute l'image souvent véhiculée des Juifs se laissant massacrer sans défense. Un surcroît d'information historique (entre autres, la révolte du ghetto de Varsovie, la résistance interne dans les camps…) s'est ici avéré nécessaire pour permettre de finalement prouver que l'argument adverse *« Je n'ai rien appris de nouveau»* était une remarque superficielle et insuffisante.
- le livre est un roman, une fiction, ce qui lui fait perdre de sa crédibilité, car sur ce sujet de l'extermination des Juifs par les nazis, rien ne vaut les témoignages directs. Encore une fois, cet argument a obligé les élèves à rechercher un surcroît d'information, à savoir les conditions de sa production et de sa réception : en 1938, aux Etats-Unis, que pouvait-on savoir et prévoir de l'Allemagne nazie ? La clairvoyance prophétique du livre et de son auteur est-elle moins remarquable pour nous, en 2004, qui connaissons la suite de l'Histoire, que pour les lecteurs américains de l'époque, en majorité hostiles à l'entrée en guerre de leur pays, et qui ont néanmoins fait du livre un succès ?